

Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras

Social and affective development in early childhood: teachers' conceptions

Submissão: 16/12/2020 | Aceite final: 23/12/2020

Iara Rayane Ribeiro Lopes | Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil | E-mail: iararrlopes@gmail.com

Resumo

As concepções docentes interferem nas práticas pedagógicas nos diversos contextos educacionais. Assim, este estudo tem como objetivo analisar concepções de professoras acerca do desenvolvimento social e afetivo na primeira infância no contexto da educação infantil. A pesquisa de caráter qualitativo ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil, que fica localizado na cidade de Natal/RN. Para subsidiar a coleta de dados foram utilizados como instrumentos: questionários semiestruturados e o diário de campo para registro da observação da prática das professoras que são responsáveis pelas turmas de berçário II e Nível I, atendendo crianças entre 1 ano e 6 meses a 3 anos e meio de idade. Os dados evidenciam discursos docentes por parte das professoras ancorados no senso comum acerca da afetividade associada a expressões de carinho na educação infantil e não apresenta as interfaces cognição, afetividade e motricidade evidenciada na psicologia de Wallon. O estudo conclui que lacunas no processo de formação inicial, assim como os dilemas nos processos de formação continuada podem interferir na constituição de tais concepções nas quais os processos afetivos estão interligados restritamente a palavras e situações que remetem apenas ao cuidado e carinho dedicado a criança no contexto familiar e escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento social e afetivo; primeira infância; professoras, educação infantil.

Abstract

Teachers' conceptions interfere with pedagogical practices in different educational contexts. Thus, this study aims to analyze teachers' conceptions about social and affective development in early childhood in the context of early childhood education. The qualitative

research took place in a Municipal Center for Early Childhood Education, which is located in the city of Natal / RN. To support data collection, the following instruments were used: semi-structured questionnaires and the field diary to record the observation of the practice of teachers who are responsible for nursery classes II and Level I, attending children between 1 year and 6 months to 3 years and middle of age. The data show teachers' speeches on the part of teachers based on common sense about the affectivity associated with expressions of affection in early childhood education and do not present the interfaces cognition, affectivity and motor skills evidenced in Wallon's psychology. The study concludes that gaps in the initial training process, as well as the dilemmas in the continuing training processes, can interfere in the constitution of such conceptions in which the affective processes are strictly interconnected to words and situations that refer only to the care and affection dedicated to the child in the family and school context.

Keywords: Social and affective development; early childhood; teachers, early childhood education.

Introdução

O chão da escola é um espaço amplo para a interação entre os sujeitos. É neste local que por muitas vezes a criança de 0 a 3 anos tem o contato inicial com outras crianças e novos adultos, abrindo o leque de vivências. Tais experiências são essenciais para a constituição da subjetividade das crianças influenciando o desenvolvimento social e afetivo desses sujeitos desde a infância a partir das experiências pedagógicas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) A criança é um ser social e histórico, que carrega em si suas particularidades, são indivíduos que sentem e pensam o mundo de um jeito específico (BRASIL, 1998). De acordo com isto, o professor precisa compreender as especificidades da criança que ao chegar em sua sala de aula traz consigo sua bagagem de vivências, ou seja, suas experiências afetivas e sociais no contexto familiar.

Espera-se que professor durante a sua formação profissional desenvolva capacidades para conhecer e reconhecer as especificidades dos seus alunos, mas é inegável que esta prática ainda seja um desafio para o docente. Seja pela quantidade elevada de crianças por turma, o que torna mais difícil de acompanhar a todos, ou mesmo pela rotina conturbada que envolve diversas atividades num curto espaço de tempo, ou

até mesmo pela falta de interesse ou oportunidades em continuar estudando e pesquisando sobre sua área de atuação. São numerosas as razões para que o olhar docente se torne ineficiente. Por vezes as leituras e seus suportes teóricos se limitam apenas aos anos da graduação, ou especialização, de maneira que seu conhecimento teórico pode ficar comprometido, e suas análises respaldadas apenas em suas práticas diárias.

O professor no contexto escolar pode contribuir para a formação humana. A experiência social e a relação sujeito-objeto são elementos que constroem os processos cognitivos e afetivos do indivíduo. Logo, o papel da escola torna-se essencial para que tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a interação com o outro possam ser efetivos, mas para que isto ocorra este espaço precisa oportunizar a interação da criança, bem como o professor precisa compreender que os processos afetivos fazem parte direta desta formação humana (GOMES, 2013).

Entender o papel do afetivo no contexto escolar é valioso, pois ainda existem equívocos sobre esta temática. Um equívoco, por exemplo, é a escola pensar que as experiências afetivas das crianças ocorrem fora dela (GOMES, 2013). Pensando então esta criança em quanto um ser social e histórico que está construindo a sua formação humana, é necessário que a escola se atenha de que essas experiências afetivas acontecem em diferentes espaços e contextos, não apenas em um ambiente ou outro. A criança desenvolve-se como pessoa "total" (DIAS, CORREIA, MARCELINO, 2013, p20).

Para embasar esta pesquisa, é válido ressaltar as contribuições da psicologia histórico-cultural, analisar as concepções e práticas docentes de professoras que trabalham com crianças em contexto de creche (zero a três anos de idades). É essencial compreender as relações das concepções e ações pedagógicas que podem contribuir ou não na promoção do desenvolvimento social e afetivo de crianças na educação infantil. Portanto, pretende-se discutir sobre a formação profissional do educador infantil, tentando ressaltar a importância deste docente no percurso educacional dos indivíduos sociais, evidenciando a importância de uma prática pedagógica com intencionalidade educativa coerente. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar concepções de professoras acerca do desenvolvimento social e afetivo na primeira infância no contexto da educação infantil.

Metodologia

A referente pesquisa teve a abordagem qualitativa para descrever concepções e práticas de professoras na educação infantil acerca do desenvolvimento social e afetivo. A pesquisa qualitativa se propõe a estudar e analisar os fenômenos a partir de suas relações com os contextos sociais (GODOY, 1995).

Portanto, buscou-se nesta pesquisa compreender concepções e práticas desses indivíduos do contexto escolar, neste caso, as professoras e suas inferências acerca do desenvolvimento social e afetivo de seus alunos.

Para a realização dessa pesquisa, foi utilizada como critério a observação da prática pedagógica de professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Natal/RN. As professoras selecionadas atuam em turmas do Berçário II e do nível I, onde seus alunos têm entre um ano e meio e três anos e meio de idade, atendendo assim crianças em contexto da primeira infância.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: questionários direcionados a três professoras e a observação da prática pedagógica das mesmas.

A partir das observações e dos questionários respondidos foram organizadas com base na análise de conteúdo inferências acerca das concepções e práticas das professoras sobre o desenvolvimento social e afetivo na educação infantil e suas relações com as ações pedagógicas.

Educação infantil: a criança em contexto de creche

De acordo com o artigo 6 da constituição federal de 1988, a educação e a infância são direitos sociais. A educação infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL,1988). Está determinada na Lei Nº9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, Inciso I, artigo 30, que as crianças entre zero a três anos de idade devem estudar em creches ou entidades equivalentes.

Mediante isto, é necessário compreender que as crianças em contexto de creche são as que apresentam a idade de zero a três anos. Esta criança está iniciando sua vida escolar, e passando a ter novas experiências fora do seu círculo familiar. O período de adaptação, que está ligado aos primeiros momentos da criança na escola pode ser um

divisor de águas no que se refere a aproximação ou a rejeição da criança com o ambiente da sala de aula.

As instituições infantis que desconhecem a importância do período de adaptação escolar podem deixar de proporcionar de forma positiva esta vivência para as crianças, quando os pais ou responsáveis não participam junto com a escola deste momento. Entende-se então que é imprescindível a participação da família junto a escola, pois este novo ambiente precisa ser compreendido pela criança como um lugar seguro e prazeroso. A família é referência de segurança, pois desde que nasceu a criança convive e partilha experiências com seus parentes. O contato diário fortalece o laço de afetividade e confiabilidade nas vivências, portanto, embora a escola seja uma novidade, se compartilhado momentos agradáveis dentro deste espaço, junto daqueles a quem ela confia, será mais fácil à aceitação desse ambiente (RAPOPORT, 2005).

Os alunos dos primeiros anos da educação infantil estão em pleno desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. O ambiente escolar deve promover e potencializar o desenvolvimento a partir de ações pedagógicas sistematizadas no contexto escolar (CARVALHO, 2005; DIAS; CORREIA; MARCELINO, 2013)

As interações pedagógicas são fatores decisivos para o desenvolvimento humano (BEZERRA, 2019; DANTAS, 2019; FONSECA, 2019; MARQUES, 2019; SANTOSa, 2020), já que a criança passa a interagir com outras crianças, com o professor e outros adultos no espaço escolar ainda na primeira infância.

Na primeira infância, período que corresponde dos zero aos seis anos de idade, o desenvolvimento cognitivo da criança está associado aos fatores sociais, afetivos e linguísticos. Através da comunicação com o outro, a criança pode apresentar enriquecimento do vocabulário e de novos comportamentos. No que se refere ao desenvolvimento físico e motor a exploração e manipulação de novos objetos, como por exemplo, os brinquedos, podem ampliar o repertório e esquemas motores dessa criança. No âmbito psicossocial se desenvolve a partir de vários contextos sociais e suas implicações para características especificam na subjetividade de cada criança. A constituição da subjetividade da criança está relacionada aos diversos tipos de contato com os aspectos sociais e suas especificidades, como por exemplo, determinadas regras e valores. Todas essas mudanças na vida da criança são significativas para o desenvolvimento social (DIAS, CORREIA, MARCELINO, 2013).

Portanto, há a compreensão do desenvolvimento integral da criança, ou seja, entendendo que as questões cognitivas estão relacionadas as questões sociais, motoras e afetivas. O educador infantil precisa perceber essas questões nos processos do desenvolvimento, bem como organizar ações pedagógicas que potencializem a interface aprendizagem e desenvolvimento no dia a dia com seus alunos. As ações pedagógicas na creche com crianças na primeira infância podem contribuir para o desenvolvimento social e afetivo. Para Gomes (2013, p.517) "O fato de analisar o afetivo como algo que se acrescenta ao cognitivo, como um alimento ou pré-formação da psique que segue ao lado, facilitando ou dificultando as apropriações da criança na escola". Assim, percebe-se a relevância da afetividade na prática pedagógica no contexto de sala de aula e suas implicações para o desenvolvimento dos discentes.

O desenvolvimento social e afetivo e a ação pedagógica

As Contribuição de estudiosos do campo da psicologia educacional, como Vygotsky e Wallon apontam para o estudo e análise do desenvolvimento social e afetivo das crianças nos seus primeiros anos de vida. Estes pesquisadores abordam a ideia do Interacionismo, no qual através do contato com os objetos de conhecimento o indivíduo passa a conhecer e a construir cultura, tornando-se um ser social. Assim como os estudiosos interacionistas, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) também ressalta que o desenvolvimento da criança ocorre mediante as interações sociais (BRASIL, 1998).

Beyer (1996) em suas escritas sobre o fazer psicopedagógico apresenta conceitos criados pelo estudioso Lev Vygotsky que contribuíram para o entendimento do fazer pedagógico. Este autor traz em sua obra "a mediação histórico-cultural da aprendizagem" de Vygotsky, assim como os processos cognitivos inferiores, e os processos cognitivos superiores, sendo os processos cognitivos inferiores um conhecimento que ocorre de forma imediata, e os processos cognitivos superiores as formas de conhecimento que surgem a partir das interações sociais e culturais.

Na perspectiva vygotskiana, nas interações sociais, a escola pode ser um dos lócus, de mediações pedagógicas sistematizadas. Relacionado com o processo de mediação, Vygotsky (2007, p.97) aponta a Zona de Desenvolvimento Proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Os professores podem ser responsáveis pela mediação pedagógica e influenciar através de ferramentas e instrumentos culturais os processos de desenvolvimento infantil, inclusive na educação especial (COSTA, 2019; CÂMARA, 2020; CARDOSO, 2019; GOMES, 2019; MATIAS, 2019; MELO, 2019a; MELO, 2019b; SANTOSb, 2020; SILVA, 2019). De maneira que, proporcionando o contato com os objetos de conhecimento no contexto da creche, a criança passa a construir o seu "eu social". A criança começa a ter experiências que a auxiliam a compreender e interagir com o seu meio social, ou seja, o chão da escola é palco para as interações, e seus professores alicerces importantes que proporcionam a mediação.

Calil (2007) em seu estudo sobre a contribuição de Wallon para a educação, fala que o professor tem um papel considerável no processo de aprendizagem, pois é ele quem dita o que será feito, é ele quem orienta, quem ajuda seus alunos, e durante sua prática auxilia-os com seus domínios cognitivos e motores, criando uma relação pedagógica e interpessoal entre o aluno e ele.

Assim como o desenvolvimento social, o desenvolvimento afetivo também é razão para esta pesquisa. Gomes (2013) trás a tona o lugar do afetivo no desenvolvimento da criança. Em seu estudo esta autora fala dos equívocos e desafios que permeiam esta temática, e considerando importante a discussão, abordaremos nesta pesquisa a importância de tentar compreender este desenvolvimento, buscando propiciar aos professores a evitar pensar o afetivo com o senso comum. Como abordado anteriormente, pensar que as experiências afetivas acontecem fora da escola, já se trata de um equívoco. Considerando de relevância esse equívoco, aponto aqui também outro pensamento errôneo de que a afetividade esteja ligada apenas a gestos de carinho e amor, o que a cultura do senso comum consegue transmitir quando se trata desse assunto.

Um desafio apontado por esta autora, é o pensamento do afetivo em senso comum. Para isto, a mesma traz em seu trabalho o afeto numa perspectiva filosófica, como podemos ver adiante:

Afeto diz respeito aquilo que nos afeta, ao mesmo que mobiliza, por isso reporta a sensibilidade, às sensações. Podemos ainda, referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse afetar, perpassar, é o que propriamente dá o caráter de afecção. (GOMES; MELLO, 2010, p.684).

Portanto o educador infantil precisa saber do significado filosófico dessa palavra, para que sua prática não esteja respaldada num senso comum, deixando de compreender que a afetividade é algo limitada apenas a gestos de carinho entre ele e seus alunos.

Posto isso, fica evidente que o afeto vai além de gestos que nos remeta apenas a boas sensações de acalento e conforto. A criança também pode ser afetada de forma negativa. Através de um grito, de um empurrão, de uma ameaça, a afetividade também é exercida. Ou seja, as emoções dependem das circunstâncias em que a criança é afetada. Para Gratiot (2010, p.70) "As emoções consistem essencialmente a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir e que é de tipo arcaico e frequente na criança". Dessa maneira, a afetividade está diretamente ligada ao desenvolvimento integral da criança, pois nas interações afetivas, dependendo de sua experiência com os fatores externos que podem ser negativa ou positiva. Para isto, o professor precisa estar atento a sua ação pedagógica.

O professor que trabalha com crianças em contexto de creche, deve ter um olhar aprimorado para sua prática, assim como para o desenvolvimento subjetivo dos seus alunos. O comportamento pode ser um fator importante na investigação no seu processo de aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, onde a fala ainda está em processo de construção. O professor com seu olhar docente pode perceber mediante a interação com a criança se a mesma está se desenvolvendo de forma esperada, desta maneira o educador que percebe algum comprometimento no processo de desenvolvimento social e afetivo pode organizar sua prática para encontrar maneiras de contribuir.

Dos dois aos três anos de idade a criança pode desempenhar tarefas esperadas como andar e falar, a cada realização que é parabenizada soa-lhe como uma vitória, em contrapartida as repreensões, assim como gritos de reprovações a desestrutura. (FIORI,1981). Dessa maneira, se o professor em sua prática esta sempre criticando,

advertindo, ou julgando as ações da criança, a mesma pode criar obstáculos para repetir essas ações. Por exemplo, Uma criança que quer brincar ou correr na hora da atividade, e é repreendida de forma rude, pode interiorizar medo, ou angústia para o momento da atividade, pois na interação com o adulto sentiu desconforto ao invés de alegria e prazer.

O professor que compreende o papel do afetivo no desenvolvimento da criança pode criar inclusive situações propositivas buscando através da mediação colaborar para o desenvolvimento do seu aluno. Para isso as relações entre as crianças precisam ser significativas, onde o professor consiga afeta-la positivamente.

Formação continuada do educador infantil

Embora existam documentos orientadores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; assim como também as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, não é seguro dizer que os profissionais estão constantemente aliando suas ações pedagógicas a estes documentos. Por vezes, essas leituras e reflexões sobre a prática docente do educador infantil podem ocorrer apenas no período de formação profissional, podendo ocorrer o distanciamento ao acesso dessas leituras após sua inserção no mercado de trabalho. Ainda assim, as leituras do educador infantil não devem limitar-se somente a documentos orientadores. Muitos estudiosos de diferentes campos de saberes contribuíram para a formação continuada na área da educação infantil.

Os estudos do futuro professor podem ser ou não, aprofundados em seu momento quanto discente na graduação no âmbito da formação inicial. O fato, é que esses estudos são imprescindíveis para o sucesso de sua ação profissional, ao mesmo tempo em que interfere diretamente nas questões de aprendizagem dos seus alunos. Espera-se que o professor que atua na educação infantil, saiba compreender as concepções, por exemplo, de infância, de criança, dos desenvolvimentos psicossociais, entre outras. A compreensão a respeito dessas concepções pode garantir ao profissional uma prática transformadora, possibilitando assim mudanças que possam garantir qualidade de ensino aos seus estudantes. Aguarda-se então deste professor que sabe identificar características da sua área de trabalho, a importância da sua função social, assim como a função social transformadora que a educação infantil transporta. Menezes (2010, p.100) em seu estudo aponta:

A educação infantil é uma atribuição institucional, com uma especificidade própria, diferenciada da família, da escola formal e do orfanato, com objetivos direcionados para o desenvolvimento das atividades que envolvam saúde, cuidado e educação das crianças.

Mediante disto, o educador necessita entender essas especificidades da educação infantil. Menezes (2010) reforça que a educação infantil possui duas indispensáveis e indissociáveis funções, que são o cuidar e o educar. Portanto, as creches e pré-escolas juntamente com os professores devem possuir propostas pedagógicas que levem em consideração essas duas funções, bem como espaços de formação continuada aliados as práticas pedagógicas na educação infantil.

Posto o que se espera do educador infantil, porque é necessário que o mesmo mantenha seu processo de formação em continuidade? Para chegar a resposta desse questionamento, a seguir, será apresentado o conceito de educação continuada, através da seguinte citação:

A formação contínua consiste em propostas que visem à qualificação, a capacitação do docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos através da educação contínua podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática docente ou atualizar o professor, por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferenças áreas de conhecimento. (SANTOS FILHO; GAMBOA 2007, p.124)

Compreendendo este conceito, nota-se a relevância de permanecer em contato com as pesquisas e estudos sobre a sua área profissional, pois como mesmo trata estes autores, a continuidade da formação ajuda na melhoria das práticas educativas. O professor, que não estuda, não explora, não investiga sobre suas atividades sociais pode está cometendo um serio risco, pois, ao deixar de atualizar-se pode está deixando de aprender sobre as novas demandas que o campo da educação infantil exige.

Aquele professor que passa anos sem estudar, sem se fundamentar em leituras filosóficas importantes da área da educação, pode, por exemplo, limitar sua prática apenas a questões de higiene, ou saúde, o que na educação infantil são imprescindíveis, mas tão importantes também são as práticas educativas propiciadas com intencionalidade de contribuição aos fatores de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. O professor que planeja sua ação educativa de forma consciente tem grandes chances de fugir do pensamento do senso comum. Mais adiante, vamos tentar compreender, porque a educação continuada não pode ser esquecida pelos professores da educação infantil.

Resultados

Os dados dos questionários apontam as percepções de três professoras que trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na zona leste da cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte. Das três professoras, duas são licenciadas em pedagogia, e uma possui curso de magistério e graduação em letras inglês/português. As três possuem vagas no quadro efetivo da instituição. Todas possuem dez anos, no mínimo, de experiência profissional; assim como também possuem cursos de especializações. Das três, duas possuem especialização em educação infantil e uma em psicopedagogia. Foram analisadas as suas práticas educativas mediante atuação com suas turmas, sendo duas educadoras de turma de berçários e uma de nível I, portanto atendendo crianças na faixa etária entre dois a três anos de idade.

A instituição campo de estudo desta pesquisa, existe há cerca de trinta anos. A princípio funcionava como um local para acolher as crianças filhos de trabalhadores do próprio bairro, mas desde o ano de 2008 passou a ser um Centro Municipal de Educação Infantil, atendendo também crianças de outros bairros da cidade. A escola possui uma estrutura física favorável, e comportam sete salas de aula, distribuídas em quatro berçários de tempo integral, três turmas de nível I matutino e três turmas de nível II vespertino. Além das salas o CMEI possui uma biblioteca, dois parques, uma caixa de areia, uma brinquedoteca, uma sala de recursos multifuncionais, um salão para eventos, sala da direção, sala dos professores, dois banheiros de uso adulto, dois depósitos de materiais, uma área de serviço, um banheiro para as turmas de berçários, um banheiro para portadores de necessidades especiais, dois banheiros para as turmas de nível I e II, e dois refeitórios.

Os dados analisados evidenciam ausências de compreensão a respeito do conceito científico sobre afetividade por parte de duas educadoras, tal situação esta ligada a falta de um referencial teórico que respaldem suas práticas educativas propositivas, levando-as assim a um discurso ancorado no senso comum. Estas ausências podem estar ligadas as lacunas no processo de formação inicial, assim como a necessidade da formação continuada das professoras no que se refere a área do desenvolvimento humano. Entretanto, uma das educadoras demonstrou reconhecer o desenvolvimento social e afetivo tanto na sua prática docente, como em suas respostas no questionário aplicado.

A seguir está à resposta da referida professora sobre a sua compreensão a respeito da afetividade:

Professora 1: Compreendo a afetividade além de práticas de atenção e carinho. Acredito que a mesma consiste nas emoções, nos sentimentos que envolvem, estimulam e permeiam as relações interpessoais.

Diante disso, nota-se que a professora entende que o processo afetivo se constitui nas relações interpessoais, ou seja, entre as pessoas, em diferentes formas, que nem sempre estarão apoiadas em práticas que remetem a gestos de carinho. A mesma expõe em seu pensamento que a situação emocional faz parte deste processo. A ideia da professora sobre a afetividade vai de acordo com o que fala Pinto e Branco (2009, p 5120) "Outra característica do desenvolvimento humano é a intrínseca relação entre as dimensões da ordem emocional, social, cognitivo, motor e personalidade". Portanto, fica evidente no discurso da professora a dimensão do afeto e suas implicações para o desenvolvimento da criança. Também foi possível evidenciar a relação da afetividade com a ação pedagógica:

A professora 1 que leciona no berçário II C, mantém uma tentativa de diálogo constante com seus alunos, usando sempre uma linguagem clara e acessível. Foi notado por algumas vezes, que para chamar a atenção de um comportamento considerado errado, a mesma tentou esclarecer o porquê de não poder existir esse tipo de comportamento, evitando a fala grosseira, ou repreensão que

pudesse ser desagradável para a criança, da mesma forma que não falou de forma diminutiva, ou demonstrando toques carinhosos, como beijos, em situação de choro dessas crianças envolvidas nos conflitos. (DIÁRIO DE CAMPO PROFESSORA 1).

A concepção da professora 1 a respeito da afetividade, difere da concepção das outras duas professoras observadas, que conforme a seguir, será possível visualizar que as mesmas compreendem essa temática como algo voltado a palavras e gestos que expressem apenas boas sensações.

Professora 2: Afetividade é a forma carinhosa, cuidadosa e respeitosa que o educador expressa na sua vivência com seus alunos. Esse comportamento do educador influencia positivamente na aprendizagem da criança e nas suas relações interpessoais.

Professora 3: Afetividade para mim é eu me colocar no lugar do outro. Olhar com olhos de amor, carinho e misericórdia. Na sala de aula, entender e compreender o contexto em que cada aluno vive, família, moradia, etc.

Percebe-se que na consciência destas duas professoras podemos retomar ao que pensa Gomes (2013) sobre o desafio que é romper o termo afeto no senso comum. Embora as boas sensações contribuam positivamente no desenvolvimento, o educador precisa entender que as ações negativas também interferem. O olhar docente precisa estar atento sobre os afetos entre as crianças e entre ele e as crianças, mas para isto é necessário a compreensão do termo afeto numa perspectiva psicológica, para tanto, os estudos devem ser uma constância na vida profissional do educador.

Para ressignificar esse olhar para a dimensão das interações sociais das crianças no contexto escolar faz-se necessário refletir sobre a formação continuada de professores que atuam na educação infantil. Oliveira (2013) traz em seu estudo sobre a educação continuada, que a formação dos educadores infantil tornou-se urgente e polêmica após a inclusão dessa modalidade como uma das etapas da educação básica. Esta autora também aponta que "a ideia vigente no senso comum de que para cuidar de crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênese

feminina o cuidado e atenção". (p, 63). Nesta afirmativa notamos que este discurso do senso comum de cuidado e atenção da figura da mulher para com as crianças, está igualmente ligado ao pensamento do senso comum sobre a afetividade.

No que se refere à relação da afetividade com os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, as educadoras responderam o seguinte:

Professora 1: Afetividade e aprendizagem estão inteiramente ligadas, integradas, são indissociadas. Ela contribui sem dúvidas para o desenvolvimento integral da criança, transmitindo segurança de forma saudável, é um elo facilitador que deve ligar o professor a criança.

Professora 2: A aprendizagem para acontecer nessa fase da educação precisa de um ambiente motivador, calmo, tranquilo e que respeite os interesses e particularidades da criança.

Professora 3: Amor, carinho, atenção, olhar crítico, esses itens.

Na fala da professora 1, nota-se uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança, compreendendo que a afetividade está diretamente relacionada com a aprendizagem, concordando a ideia desta professora com o que aponta Dias, Correia e Marcelino (2013, p 15):

Para que a criança se sinta feliz e se desenvolva de forma integral em contexto de creche, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações.

Ainda de acordo com estes autores é necessário que o professor consiga reconhecer a criança como um ser único. Percebe-se na fala da professora 2, que a mesma considera importante o respeito as particularidades da criança. Embora o que esta professora afirma seja considerável, de fato, o ambiente preparado para a prática educativa é um facilitador para que haja a aprendizagem, também é possível perceber em sua afirmativa, a ausência da relação da afetividade com a aprendizagem. Da mesma

maneira, ocorre na fala da professora 3, que menciona palavras de formas descontextualizadas, sem trazer uma reflexão sobre a relação afetividade-aprendizagem.

Dando sequência ao processo de investigação, quando questionadas a respeito das atividades realizadas para o desenvolvimento das dimensões sociais e afetivas na educação infantil todas as três professoras citaram atividades de suas rotinas em sala de aula. Embora as atividades descritas pelas professoras possam contribuir para o desenvolvimento social e afetivo das crianças, notou-se inexistência por parte das educadoras de um esclarecimento sobre como estas atividades colaboram para esses processos.

Atividades como momento da conversa (roda), contação de histórias, brincadeiras, jogos, e músicas foram citados pelas docentes, e comprovados a partir das observações feitas nas aulas das mesmas. Mais uma vez chama a atenção a fala de uma delas que nos remete a uma reflexão sobre as concepções respaldadas no senso comum:

Professora 3: Oficinas entre famílias/escola; participação das famílias nos projetos; trabalhar músicas com temas afetivos; ensinar práticas pedagógicas afetivas.

Observa-se que, apesar da ideia positiva de agregar a família junto a escola, percebe-se também que a professora sugere músicas com temas afetivos. Como visto anteriormente os afetos ocorrem através das interações, podendo provocar sensações boas ou desconfortáveis nas crianças. A música pode afetar as crianças de diferentes formas, inclusive de forma negativa, mas analisando as respostas anteriores desta mesma professora que relaciona sempre a afetividade a gestos, palavras e momentos de apenas boas sensações entendesse que as músicas sugeridas possam partir de letras que estejam ligadas a ações de bons sentimentos, como a mesma já havia citado, sentimentos como amor e carinho, por exemplo. A lacuna que ficou também se refere a ensinar as práticas pedagógicas afetivas, pois a mesma não esclarece como trabalhar isso nas suas aulas, evidenciando uma ideia vaga sobre o assunto.

Todas as professoras acompanhadas para este estudo, afirmaram ter participado de cursos de capacitação profissional ao longo dos anos de trabalho. Estes cursos, por vezes, foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, assim como pela Universidade Federal do Rio Grande de Norte. Ainda assim, mesmo com estas afirmativas notou-se por

parte das docentes, uma certa deficiência de compreensão em relação a termos filosóficos sobre a temática da psicologia educacional e o desenvolvimento humano.

Considerações finais

A análise das concepções de professoras acerca do desenvolvimento social e afetivo na primeira infância no contexto da educação infantil evidencia noções da afetividade relacionadas ao cuidado. Os dados indicam que apenas uma professora apresenta no seu discurso uma concepção de afetividade associada as dimensões sociais e suas implicações para o desenvolvimento da criança família e na escola.

Através das respostas das docentes nos questionários, assim como a partir das práticas pedagógicas observadas durante este estudo, foi possível compreender que independentemente da formação inicial das professoras no curso de magistério, e do curso de graduação em pedagogia, bem como suas especializações dentro da área da educação infantil, se faz necessária a continuidade dos estudos durante os anos de prática de ensino, pois notou-se em parte das docentes, a necessidade de rever concepções e teorias no âmbito da formação continuada acerca do desenvolvimento social e afetivo nos primeiros anos de vida dos seus alunos.

Um processo de formação continuada efetivo é aquele que através de avanços nos estudos é capaz de trazer para a prática docente uma noção de inteira responsabilidade da sua ação pedagógica. Essa ação pedagógica consciente é capaz de proporcionar aos alunos o direito de se desenvolverem de forma integral. Ainda ressalto que, o professor se desenvolve constantemente, junto aos seus alunos, e que o ambiente que ele proporciona para sua prática pedagógica, assim como seus materiais e métodos influenciam diretamente sobre esse processo de criação de conhecimento no seu aprendiz.

A formação continuada pode contribuir para desconstruir noções de senso comum no que se refere aos processos de afetividade e suas articulações com a prática pedagógica. A gestão escolar e a coordenação podem ser a conexão entre os educadores e o processo de formação continuada.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BEZERRA, Emanuella de Moura. Formação de leitores e o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e8, 2019.

BRASIL, **Constituição (1998)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, **1988**.

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL, **Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Wallon e a educação: **Uma visão integradora de professor e aluno**. Contrapontos, v.7, n.2-p. 299-311- Itajaí, mai/ago 2007.

CÂMARA, Joanita Torres Arruda. Escolarização de alunos surdos no cotidiano escolar. **Revista Caparaó**, v. 2, n.1, e17, 2020.

CARDOSO, Lorena Tamillys Silva. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e9, 2019.

COSTA, Vaniele Barbosa da. Inclusão escolar: os processos de escolarização de alunos com Síndrome de Down. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e1, 2019.

DANTAS, Eva Lorena Azevedo. A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e12, 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira; RACHMAN, Vivian Carla Bohm. Abordagens Vygotskiana, Walloniana e Piagetiana:

diferentes olhares para a sala de aula. **Psic. Da Ed.**, São Paulo, 34, 1º sem. De 2012, pp.63-83.

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sónia; MARCELINO. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v.7, n.3, p. 9-24, 2013.

FIORI, Wagner Rocha. Desenvolvimento emocional. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Cláudia. **A idade pré-escolar**. São Paulo: EPU, 1981.

FONSECA, Dalanna Carvalho da. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e11, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOMES, Ana Karla Ferreira de Santana Rosa. A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e4, 2019.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n 3, p. 509-518, jul./set.2013.

GOMES, Claudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**. Florianópolis, v.28, n.2, 677-694, jul./dez.,2010.

GRATIOT-ALFANDÉRI, Heléne. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

MARQUES, Jácia Veranilza de Lira. Contribuições das atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem na educação infantil. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e10, 2019.

MATIAS, José Carlos. O Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas do Município de São José do Campestre – RN. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e3, 2019.

MELO, Carla Caroline Silva de. Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e5, 2019a.

MELO, Patrícia Nelly Soares de. Escolarização de surdos em Santo Antônio/RN: concepções dos professores. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e2, 2019b.

MENEZES, Cláudia Celestina. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; SILVA, Reginaldo de Souza (orgs). **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2010. 326 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v.46, n.32, p.51-74, mai/ago. 2013.

PINTO, Raquel Gomes; BRANCO Angela Uchoa. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia** – 2009, vol.17, nº2, 511-525.

PINTO, Raquel Gomes; BRANCO, Angela Uchoa. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia** – 2009, vol.17, nº2, 511-525.

RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês a creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2007-6.ed. (Coleção Questões de Nossa Época; v.42).

SANTOS, Aline Cavalcanti dos. Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: A leitura como prática social. **Revista Caparaó**, v. 2, n.1, e16, 2020a.

SANTOS, João Fidelis dos. A afetividade e as relações dos professores e alunos com deficiência: concepções docentes. **Revista Caparaó**, v. 2, n.1, e18, 2020b.

SILVA, Gabriella Maia da. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e6, 2019.

TOMIAZZI, Everton; GITAHY, Raquel Rosan Christino. Educação musical à distância: formação do docente da educação infantil. **Educativa**, Goiânia, v.19, n.1, p.169-202, jan./abr. 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.